

Hörstermann, Thomas; Krolak-Schwerdt, Sabine; Fischbach, Antoine
**Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden
Lehrkräften - Eine typologische Analyse**

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2010) 1, S. 143-158



Quellenangabe/ Reference:

Hörstermann, Thomas; Krolak-Schwerdt, Sabine; Fischbach, Antoine: Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften - Eine typologische Analyse - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2010) 1, S. 143-158 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85942 - DOI: 10.25656/01:8594

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85942>

<https://doi.org/10.25656/01:8594>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Schweizerische
Zeitschrift
für Bildungswissenschaften**
**Rivista svizzera
di scienze dell'educazione**
**Revue suisse
des sciences de l'éducation**

<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften – Eine typologische Analyse

Thomas Hörstermann, Sabine Krolak-Schwerdt und Antoine Fischbach

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob und in welcher Differenziertheit angehende Lehrkräfte bei schon geringer praktischer Lehrerfahrung ein kognitiv repräsentiertes Set von Schülertypen entwickelt haben. 82 Lehramtsstudierende nannten Typen von Schülern, mit denen sie in ihrer praktischen Lehrtätigkeit konfrontiert wurden und beschrieben diese durch charakterisierende Eigenschaften. Die Analyse ergab 20 häufig genannte Schülertypen, welche anhand von 65 häufig genannten Eigenschaften beschrieben wurden. Eine hierarchisch-agglomerative Clusteranalyse über die Schülertypen ergab 10 Cluster, welche nach Zuordnung der Eigenschaften inhaltlich interpretiert wurden. Des Weiteren ergab sich eine hinreichend hohe Stabilität der Clusterlösung bei Auswahl einer alternativen Agglomerationsmethode. Dies wird als Hinweis darauf interpretiert, dass angehende Lehrkräfte über ein differenziertes und strukturiertes Set von Schülertypen verfügen. Weiterhin erfolgte ein Vergleich der Typen mit den von Hofer (1981) bei erfahrenen Lehrkräften aufgezeigten Schülertypen. Einige der in diesem Vergleich bestehenden Unterschiede geben erste Hinweise darauf, dass Schülerstereotype von Veränderungen der Inhalte der bildungspolitischen Diskussion beeinflusst sein können. Die Existenz dieser Schülertypen wird in Hinblick auf ihre Entstehung und Anregungen für die Ausbildung von Lehrkräften diskutiert.

Lehrkräfte sind in ihrer pädagogischen Tätigkeit darauf angewiesen, Wissen über ihre Schüler zu erwerben und unterrichtsrelevante Informationen über ihre Schüler wahrzunehmen: «Die Gewinnung diagnostischer Informationen ist eine Voraussetzung für die Arbeit der Lehrpersonen. Er kann nur dann pädagogisch sinnvoll handeln und effektiv unterrichten, wenn er seine Schüler kennt» (Klauer, 1978, S. 11). In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie die wahrgenommenen Informationen über Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften mental organisiert und gespeichert werden. Antworten hierzu bieten Befunde aus der Forschung zur sozialen Kognition. Diese nimmt als elementare Komponente der Informationsverarbeitung einen Kategorisierungsprozess an. Wahrge-

nommene Objekte und Personen werden in mental repräsentierte Objekt- beziehungsweise Personenkategorien eingeordnet. In der sozialen Kognitionsforschung werden jene Personenkategorien als *Stereotyp* bezeichnet (Aronson, Wilson & Akert, 2004; Hilton & Hippel, 1996). Anzunehmen ist, dass in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler ebenfalls ein Kategorisierungsprozess stattfindet, d.h. Schülerinnen und Schüler mental repräsentierte *Schülerstereotypen* zugeordnet werden. Ein Schülerstereotyp ist in diesem Sinne «die kognitive Repräsentation einer Menge von Schülern, die der Lehrer in einer oder mehreren Eigenschaften als ähnlich einschätzt» (Hofer, 1981, S. 198). Hofer (1981) konnte in einer Studie fünf Schülerstereotypen erfahrener Lehrkräfte aufzeigen: (a) der *Klassenprimus*, der intelligent und fleissig ist, gute Noten erhält und Initiative zeigt, (b) der *Arbeiter*, der hohe Begabung, Anstrengung und Disziplin aufweist, jedoch sozial zurückhaltend, d.h. ruhig, bescheiden und sensibel ist, (c) der *extrovertierte Schüler*, der bei durchschnittlicher Begabung hohe soziale Aktivität und schlechtes Arbeitsverhalten und geringe Disziplin zeigt, (d) der *introvertiert-sensible Schüler*, der recht diszipliniert, in seinem Verhalten jedoch verschlossen, schüchtern und ruhig ist und bei eher geringer Begabung unterdurchschnittliche Schulleistung erbringt und (e) der *schlechte Schüler*, der durch mangelnde Begabung und Interesse, schlechtes Arbeitsverhalten und mangelnde soziale Aktivität charakterisiert ist.

Konsequenzen der Schülerkategorisierung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Annahme, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Wahrnehmung in Schülerstereotype einordnen? Zum Einen lässt sich annehmen, dass die positiven Konsequenzen des Kategorisierungsprozesses im Allgemeinen auch in der Lehrer-Schüler-Interaktion zum Tragen kommen. Die Kategorisierung strukturiert und organisiert das Wissen, hilft, neue Informationen mit bestehendem Wissen zu verbinden und erlaubt kategoriebasierte Schlussfolgerungen auf unbekannte oder zukünftige Sachverhalte. «Einfach ausgedrückt führt Kategorisierung zu einer Vereinfachung, die die Welt in einen geordneteren, vorhersagbareren und kontrollierbaren Ort verwandelt» (Pendry, 2007, S. 116). Zudem besteht nach Jussim (2005) die Möglichkeit, dass die Hinzunahme kategoriebasierter Schlussfolgerungen zu genaueren Urteilen über individuelle Personen führt. Dies kann beispielsweise dann geschehen, wenn entscheidende individuelle Informationen nicht verfügbar sind und das Stereotyp die entsprechende Gruppe als Ganzes adäquat beschreibt. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass ein Urteil genauer ist, wenn diese entscheidenden Informationen aus dem Stereotyp verwendet werden, als wenn diese Informationen nicht vorliegen.

Auf der anderen Seite zeigen Befunde der sozialen Kognitionsforschung, dass eine erfolgte Kategorisierung die nachfolgende Informationsverarbeitung und

aus ihr resultierendes Urteilen und Verhalten beeinflussen und systematisch verzerren kann. Aus dem Stereotyp abgeleitete Erwartungen lenken die weitere Informationssuche und -verarbeitung im Sinne eines *confirmation bias*. Dies bedeutet, dass vorzugsweise Informationen berücksichtigt werden, welche bestehende Erwartungen bestätigen (Klayman & Ha, 1987; Petersen & Six-Materna, 2006; Wason, 1960). Des Weiteren beeinflusst ein aktiviertes Stereotyp die Erinnerbarkeit von Informationen über Personen (Cohen, 1981; Stangor & McMillan, 1992) und das tatsächlich gezeigte Verhalten (Krolak-Schwerdt, 2003; Rosenthal & Jacobson, 1968). Die klassische Studie von Rosenthal und Jacobson (1968) zum Pygmalion-Effekt verdeutlicht, dass induzierte Erwartungen über Schülerinnen und Schüler das nachfolgende Verhalten gegenüber diesen beeinflussen und letztendlich dieses veränderte Verhalten die Bestätigung der anfänglichen Erwartungen begünstigt. Dieser Effekt wird in der Forschung als *self-fulfilling prophecy* bezeichnet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Kategorisierungsprozess in mancher Hinsicht notwendiger und vorteilhafter Bestandteil der Informationsverarbeitung ist, jedoch ebenfalls die Gefahr von Verzerrungen in nachfolgenden Kognitionen, Urteilen und Verhalten in sich birgt. Schülerstereotype mögen dementsprechend ebenfalls zu positiven Konsequenzen in der Lehrer-Schüler-Interaktion führen, stehen im Bereich der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern jedoch im Widerspruch zu normativen Vorgaben. Laut einer gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorstände der Lehrerverbände ist die Kernaufgabe im Berufsbild des Lehrers gekennzeichnet durch «die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation» (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [SKMK], 2004, S. 3). Im Kompetenzbereich *Beurteilen* der Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird Kompetenz von Lehrkräften unter anderem dahingehend beschrieben, dass «Lehrerinnen und Lehrer Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmassstäbe [erfassen]» (SKMK, 2004, S. 11). Wenn Kompetenz von Lehrkräften dadurch gekennzeichnet ist, dass Leistungsdiagnostik und -beurteilung individuell und auf Grundlage transparenter Bewertungsmassstäbe geschieht, entspräche das Heranziehen von aus Schülerstereotypen abgeleiteten Schlussfolgerungen nicht der Forderung nach einer kompetenten, d.h. individuellen und transparenten Leistungsbeurteilung.

Anwendung von Schülerstereotypen

Um den genannten normativen Vorgaben gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte im Bereich der Leistungsbeurteilung in der Lage sein, ihre Beurteilungen allein

auf Informationen über den individuellen Schüler zu stützen. Aus dualen Prozessmodellen der sozialen Kognitionsforschung (Fiske & Neuberg, 1990) lässt sich ableiten, dass der Wechsel der Informationsverarbeitungsstrategie in Abhängigkeit des Ziels der Verarbeitung bei ausreichender Expertise in der entsprechenden Domäne (Showers & Cantor, 1985) möglich ist. Erfahrene Lehrkräfte greifen zur Eindrucksbildung über einen Schüler auf stereotypbezogene Informationen zurück, während sie zur Prognose zukünftiger Leistungen eines Schülers vor allem individuelle Informationen über den Schüler berücksichtigen (Krolak-Schwerdt & Rummer, 2005; Krolak-Schwerdt, Böhmer & Gräsel, 2009). In Bezug auf angehende Lehrkräfte als Novizen ist unklar, in wieweit ihre Expertise ausreichend ist, um flexibel den Wechsel der Verarbeitungsstrategie zu erreichen.

Dieser Umstand wirft gleichzeitig die Frage auf, in wieweit angehende Lehrkräfte bereits über ein Set von Schülerstereotypen verfügen. Erfahrene Lehrkräfte besitzen laut Hofer (1981) ein Schülerstereotypenset und können in geeigneten Situationen darauf zurückgreifen (Krolak-Schwerdt & Rummer, 2005). Wenn angehende Lehrkräfte die Fähigkeit zum Wechsel der Verarbeitungsstrategie noch nicht entwickelt haben, ist insbesondere bei diesen die Gefahr gegeben, dass eventuell bestehende Schülerstereotypen auch in der Leistungsbeurteilung Anwendung finden.

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, in wieweit angehende Lehrkräfte bereits über ein Set von Schülerstereotypen verfügen. Es wird angenommen, dass ein mögliches Schülerstereotypenset angehender Lehrkräfte eine relativ geringe Differenziertheit aufweist. Diese Erwartung ist in theoretischen Annahmen zur Entwicklung von Stereotypen begründet. Stereotypen über Personengruppen entstehen und verändern sich aus Erfahrung mit diesen. Sobald ein Stereotyp ausgebildet wurde, führt die Konfrontation mit Personen, die diesem widersprechen, nicht zu einem einfachen Abbau des Stereotyps, sondern zu *subtyping*-Prozessen. Es werden spezifische Substereotype, beispielsweise der «begabte Schüler» und der «fleissige Schüler» als Substereotyp des «guten Schülers», ausgebildet, so dass sich mit zunehmender Erfahrung ein differenziertes Set von Stereotypen entwickelt (Queller & Smith, 2002). Somit sollte gemäss der subtyping-Annahme bei angehenden Lehrkräften mit geringer Erfahrung eine geringere Differenziertheit des Schülerstereotypensets als bei erfahrenen Lehrkräften vorliegen. Zur Orientierung, was unter einer geringen Differenziertheit zu erwarten ist, lässt sich darauf hinweisen, dass nach Hofer (1981) erfahrene Lehrkräfte zwischen fünf Schülerstereotypen differenzieren. Demzufolge sollte ein weniger differenziertes Set angehender Lehrkräfte nicht mehr als fünf Schülerstereotypen umfassen.

Methode

Teilnehmende

82 deutschsprachige Studenten und Studentinnen der Universität Luxemburg nahmen an dieser Studie teil. Die Teilnehmenden befanden sich im ersten bis zweiten Jahr ihres Grundschullehramtsstudiums. Die Teilnehmenden hatten bereits an obligatorischen Schulpraktika teilgenommen, so dass alle Teilnehmenden ein Mindestmass an Erfahrung in der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften aufwiesen. Die erfahrensten Teilnehmenden wiesen eine durch Praktika erworbene Erfahrung von weniger als einem Jahr auf. Die Teilnehmenden wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen um die Teilnahme gebeten. Die Teilnahme war freiwillig und wurde nicht vergütet.

Material und Versuchsdurchführung

Die Versuchsdurchführung fand in Gruppen im Vorfeld der planmässigen Seminare der Teilnehmenden statt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, Typen von Schülerinnen und Schülern zu beschreiben, denen sie im Laufe ihrer bisherigen praktischen Tätigkeit begegnet sind. Zur Beschreibung dieser Typen wurde jedem Teilnehmenden ein Fragebogen ausgehändigt, welcher neben einer anfänglichen Instruktion eine zweiseitige Tabelle enthielt. In der Instruktion wurden die Teilnehmenden gebeten, zur Beschreibung eines Schülertyps zuerst eine aussagekräftige Kurzbezeichnung (Label) für diesen zu finden und dieses in der ersten Spalte der Tabelle einzutragen. Im folgenden sollten sie in der zweiten Spalte der Tabelle Eigenschaften nennen, die charakteristisch für diesen Schülertyp sind. Die Teilnehmenden wurden darauf hingewiesen, dass die zur Charakterisierung verwendeten Eigenschaften aus einer Vielzahl unterschiedlicher Bereiche stammen dürfen, beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften, typische Verhaltensweisen, Einstellungen, Interessen, soziales Umfeld, sozioökonomischer Status, physische Merkmale sowie Fähigkeiten. Die Teilnehmenden wurden gebeten, in ihren Beschreibungen so präzise und aussagekräftig wie möglich zu bleiben, um ein lebendiges Bild der verschiedenen Schülertypen zu ermöglichen. Dies entspricht einem Standardvorgehen im Bereich der Stereotypenforschung (Cantor & Mischel, 1979; Eckes, 1994). Der Aufbau und Inhalt der Instruktion ist dem Vorgehen von Eckes (1994) entnommen. Die im Fragebogen vorgegebene Tabelle bot Platz für die Beschreibung von acht Schülertypen und deren charakteristischen Merkmalen. Bei Bedarf wurden den Teilnehmenden weitere Seiten zur Charakterisierung weiterer Schülertypen ausgehändigt. Den Teilnehmenden wurde keine Zeitvorgabe für die Bearbeitung des Fragebogens gegeben.

Auswertung

Zur Auswertung wurde im ersten Schritt eine Auflistung aller genannten Labels für die Schülertypen vorgenommen. Sechs unabhängige Beurteiler prüften die

aufgelisteten Bezeichnungen auf das Vorkommen identischer oder synonyme Labels. Ein Beispiel für synonyme Labels ist «Clown» oder «Klassenc clown». Bei Auftreten identischer Labels wurden die entsprechenden Labels durch das am häufigsten genannte ersetzt. In einem zweiten Schritt wurden synonyme beziehungsweise sehr ähnliche Labels zu einem gemeinsamen Typus zusammengefasst. Dieses Vorgehen wurde im zweiten Schritt in analoger Weise auf die Eigenschaften angewendet, die zur Charakterisierung der Typen von den Probanden genannt wurden.

Für die Bestimmung häufig verwendeter Schülertypen sollte gewährleistet sein, dass in die weitere Analyse Typen und Eigenschaften eingehen, die von den Probanden konsensuell genannt wurden, und keine idiosynkratische Nennungen. Der Cut-off für die Bestimmung konsensueller Nennungen ist üblicherweise auf mindestens 5% gesetzt (Cantor & Mischel, 1979; Eckes, 1994). Dementsprechend ergibt sich für die vorliegende Studie ein Cut-off von mindestens vier Nennungen. Dieser Cut-off wird für die Bestimmung konsensuell genannter Eigenschaften verwendet. Für die Bestimmung konsensuell genannter Labels wird dieser Cut-off auf das Anderthalbfache, d.h. mindestens sechs Nennungen, erhöht. Diese Erhöhung des Cut-offs verhindert Verzerrungen bei Labels, deren Nennungshäufigkeiten nahe des Cut-offs liegen. Bei gleichen Cut-offs für Labels und Eigenschaften muss eine Eigenschaft jedes Mal zur Charakterisierung eines Labels herangezogen werden, um den Cut-off der Eigenschaften zu überwinden. Durch die Erhöhung des Label-Cut-offs sinkt diese Schwelle auf 67 Prozent, was zu einer genaueren und angemesseneren Charakterisierung von vergleichsweise selten genannten Labels führt.

Für die Klassifikation von Schülertypen stellen clusteranalytische Verfahren eine der Methoden der Wahl dar (Anderson & Sedikides, 1991; Krolak-Schwerdt, 1999; Powell & Juhnke, 1983). Als alternative Verfahren bieten sich ebenfalls Latent-Class-Modelle an. Von der Verwendung eines Latent-Class-Modells wurde abgesehen, weil zu befürchten ist, dass die Datengrundlage dieser Studie nicht ausreichend ist, um eine zuverlässige Klassifikation der Schülertypen zu gewährleisten (Nylund, Asparouhov & Muthén, 2007). Clusteranalytische Verfahren erfordern die Bestimmung einer Ähnlichkeits- oder Distanzmatrix, aus der die Schülerstereotype im Anschluss ermittelt werden.

Um diese Matrix zu bestimmen, wurden für jedes Label die Häufigkeiten ausgezählt, mit denen die Eigenschaften unter diesem Label genannt wurden. Dies resultierte in einer Label \times Eigenschaft-Matrix mit absoluten Häufigkeiten. Im Falle von Häufigkeiten bieten sich zur Bestimmung der Ähnlichkeitsmasse zwischen den Labels das χ^2 -Mass sowie das ϕ -Mass an. Das ϕ -Mass wurde zur Bestimmung der Ähnlichkeitsmatrix der Labels verwendet, weil dieses im Gegensatz zum χ^2 -Mass über einen genormten Wertebereich verfügt und eine einfachere Interpretation der Distanzen erlaubt (Seber, 2004).

Die resultierende Distanzmatrix wurde mit hierarchisch-agglomerativen Clusterverfahren analysiert. Da das verwendete Ähnlichkeitsmass ordinalskaliert

ist, wurden hierzu die Group-Average-Methode und auch die Complete-Linkage-Methode verwendet (Milligan, 1996).

Ein Vergleich der Ergebnisse verschiedener clusteranalytischen Techniken erschien notwendig, da einerseits der Literatur zufolge unterschiedliche Verfahren zu favorisieren sind (Milligan, 1980), andererseits keine Einigkeit darüber besteht, welches Verfahren in diesem Kontext vorzuziehen ist (Seber, 2004; Strube, 1984). Zusätzlich erlaubt eine Beurteilung der übereinstimmenden Clusteraufteilungen aus der Anwendung verschiedener Verfahren die Identifikation intern homogener und stabiler Clusterstrukturen (Milligan, 1996).

Die clusteranalytische Auswertung kategorisiert die genannten Labels in Gruppen, welche bezüglich der sie charakterisierenden Eigenschaften als ähnlich anzusehende Schülertypen umfassen. Obwohl die Gruppierung der Schülertypen auf der Ähnlichkeit in den sie charakterisierenden Eigenschaften basiert, lässt sich aus den clusteranalytischen Ergebnissen nicht direkt erkennen, welche Eigenschaften für eine Gruppe von Schülertypen als besonders charakteristisch anzusehen sind. Darum wird im Anschluss an die clusteranalytische Auswertung geprüft, welche Eigenschaften sich den Clustern der Labels zuordnen lassen. Als Grundlage der Zuordnung dienen die Häufigkeiten, mit denen die Labels eines Clusters durch die jeweilige Eigenschaft charakterisiert wurden. Eine Eigenschaft sollte für ein Cluster besonders dann typisch sein, wenn sie am häufigsten zur Charakterisierung der Labels des Clusters herangezogen wurde. Eine Verwendung der absoluten Häufigkeiten der Eigenschaften je Cluster erscheint jedoch aus zwei Gründen nicht zielführend. Zum Einen können die resultierenden Cluster sich in der Anzahl gruppierter Labels unterscheiden. Dies führt dazu, dass Eigenschaften tendenziell zu stark besetzten Clustern zugeordnet werden, weil für diese a priori grössere Nennungshäufigkeiten der Eigenschaften zu erwarten sind. Gemäss dieses Umstandes werden die Nennungshäufigkeiten je Cluster zunächst durch die Anzahl der im Cluster gruppierten Labels dividiert, was in einer mittleren Nennungshäufigkeit je Cluster resultiert. Zum Anderen können sich die Cluster dahingehend unterscheiden, dass zu ihrer Charakterisierung vergleichsweise viele, beziehungsweise wenige Eigenschaften herangezogen werden. Dies ist in soweit zu beachten, als dass eine Eigenschaft eher dann als besonders zentral für einen Cluster anzusehen sein sollte, wenn sie eine von wenigen diesen Clustern beschreibenden Eigenschaften ist. Dagegen sollte sie weniger zentral zu sehen sein, wenn neben einer Vielzahl anderer Eigenschaften zur Charakterisierung des Clusters herangezogen wurde. Zur Berücksichtigung dieser Überlegung wird die der Ähnlichkeitsmatrix der Labels zugrunde gelegte Label \times Eigenschaft-Matrix doppelzentriert, d.h. durch ihre Randsummen dividiert (Everitt, 1974). Dies führt zur gewünschten Gewichtung der Nennungshäufigkeiten der Eigenschaften je Cluster an der Gesamthäufigkeit der Eigenschaftsnennungen je Cluster. Anschliessend werden die Eigenschaften als beschreibend für das Cluster von Labels angesehen, in welchem sie in den nun entsprechend relativierten Häufigkeiten die grösste Häufigkeit aufweisen.

Ergebnisse

Insgesamt wurden 352 Labels durch die 82 Teilnehmenden genannt. Die Zusammenführung synonyme Labels führte zum Verbleib von insgesamt 106 verschiedenen Labels. Das gesetzte Häufigkeitskriterium von mindestens sechs Nennungen erfüllten 20 der 106 Labels. Am häufigsten wurde das Label «Träumer» (17 Nennungen) genannt. Die 20 als ausreichend häufig genannt betrachteten Labels sind zusammen mit ihren Nennungshäufigkeiten in Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1: Nennungshäufigkeiten der in der Analyse berücksichtigten Labels

H _x	Label	H _x	Label
17	Träumer	9	verhaltensauffälliger Typ
16	aggressiver Typ	8	Besserwisser
16	Klassenclown	8	fleißiger Typ
14	schüchterner Typ	8	guter Schüler
14	Streber	8	Null-Bock
13	Außenseiter	7	aufgeweckter Typ
13	dominanter Typ	7	interessierter Typ
13	zurückhaltender Typ	6	Faulpelz
11	hyperaktiver Typ	6	lebhafter Typ
9	introvertierter Typ	6	ruhiger Typ

Die 20 ausgewählten Labels repräsentieren 59.4% der Nennungen der 106 Labels. Zur Überprüfung des gewählten Ausschlusskriteriums wurde die minimale Nennungshäufigkeit auf fünf Nennungen reduziert. Dies führte zur Aufnahme von weiteren fünf Labels und zur Erhöhung des Anteils an den gesamten Nennungen um 7.1%. Aufgrund des geringen Zuwachses im Anteil an den gesamten Nennungen wurde auf eine Veränderung des Ausschlusskriteriums verzichtet. Auf Seiten der Eigenschaften nannten die Teilnehmenden für die häufig genannten Schülertypen 905 Eigenschaften, welche sich nach Bereinigung um synonyme Eigenschaften auf 425 reduzierten. 65 dieser 425 Eigenschaften erfüllten das Kriterium von mindestens vier Nennungen und repräsentierten 50.4% der Nennungen der 425 Eigenschaften. Die am häufigsten genannte Eigenschaft stellt «arbeitet mit» mit 22 Nennungen dar. Eine Absenkung des Kriteriums auf drei Nennungen führte zur Aufnahme von sieben weiteren Eigenschaften, welche den Anteil an den gesamten Nennungen um 2.3% auf 52.7% erhöhten, so dass wiederum auf eine Veränderung des ursprünglichen Kriteriums verzichtet wurde. Die 65 Eigenschaften sowie ihre Nennungshäufigkeiten sind in Tabelle 2 wiedergegeben.

Tabelle 2: Nennungshäufigkeiten der in der Analyse berücksichtigten Eigenschaften

H _x	Eigenschaft
22	arbeitet mit
17	gute Noten
15	arbeitet nicht mit, sucht Aufmerksamkeit
14	unkonzentriert
13	redet nicht viel, ruhig/still
12	gerne im Mittelpunkt, stört den Unterricht
11	interessiert
10	Einzelgänger, laut
9	alleine, intelligent, langsam, weiß viel
8	motiviert, nicht integriert, selbstbewusst, unsicher
7	aufmerksam/konzentriert, redet viel, schlechte Noten, schüchtern, träumt, zappelig
6	aggressiv, anders, fehlendes Schulmaterial, fleißig, in Gedanken, ordentlich/organisiert, uninteressiert
5	andere folgen ihm, arbeitet schnell, dominant, ehrgeizig, gepflegtes Äußeres, grenzt sich ab, hilfsbereit, unmotiviert, unruhig, will alles besser wissen, will der Erste/Beste sein, zurückhaltend
4	ängstlich, beliebt, faul, geringe soziale Interaktion, guter Schüler, hat den Drang Mitschüler zu verbessern, hört nicht zu, keine Eigeninitiative, kommandiert/kontrolliert, lässt sich ablenken, leicht reizbar, lustlos, macht Dummheiten, meidet andere Kinder, möchte nicht auffallen, passiv, schlägt, schreit/brüllt, unauffällig, vorlaut

Die 20 verbliebenen Labels mit den sie charakterisierenden Eigenschaften wurden clusteranalytisch ausgewertet. Weil clusteranalytische Verfahren keine eindeutige Anzahl an resultierenden Clustern festlegen, muss die Bestimmung der Clusteranzahl anhand eines Kriteriums erfolgen. Zur Beurteilung der angemessenen Clusterzahl wurde ein deutliches Anwachsen des Fusionskriteriums zwischen zwei aufeinander folgenden Fusionsebenen als Kriterium zugrunde gelegt (Milligan & Cooper, 1985; Seber, 2004). Das Clustering der Labels ergab mit der Group-Average-Methode eine Partition in 10 Cluster. Da das zugrunde gelegte Kriterium eindeutige Entscheidungen gestattete, erübrigte sich die Anwendung weiterer Kriterien (Milligan & Cooper, 1985).

Zur Prüfung der Stabilität wurde die Partition nach der Complete-Linkage-Methode zusätzlich herangezogen. Diese resultierte in 11 Clustern, wobei das elfte Cluster durch die Aufspaltung eines Clusters nach Group-Average-Methode entstand. Diese fusionierten auf höherer Ebene zu jenem Cluster, welches sich nach Group-Average-Methode ergab. Zur Quantifizierung, inwieweit die Clusterzugehörigkeit der Labels über die verschiedenen Clustermethoden übereinstimmt, wurde für jede Labelkombination bestimmt, ob sie in den jeweiligen Clusterlösungen zu einem gemeinsamen Cluster fusioniert wurden. Der Zusammenhang der gemeinsamen Clusterzugehörigkeit zwischen den

Clustermethoden betrug $\varphi = .719$. Dies ist als Hinweis auf eine hohe Stabilität der Cluster zu sehen (Milligan, 1996).

Interpretation der Cluster

Die Zuordnung der Eigenschaften zu den nach Group-Average-Methode geclusterten Labels anhand der relativierten Häufigkeiten, welche in Tabelle 3 dargestellt ist, ergab eine inhaltlich sehr klar zu interpretierende Charakterisierung der Cluster.

Tabelle 3: Resultierende Labelcluster und zugeordnete Eigenschaften

Cluster	Label(s)	zugeordnete Eigenschaften
1	fleissiger Typ Streber guter Schüler aufgeweckter Typ interessierter Typ	arbeitet mit, arbeitet schnell, aufmerksam/konzentriert, fleißig, gepflegtes Äußeres, gute Noten, guter Schüler, hilfsbereit, interessiert, motiviert, weiss viel
2	lebhafter Typ	laut, redet viel
3	Besserwisser dominanter Typ	dominant, ehrgeizig, hat den Drang Mitschüler zu verbessern, kommandiert/kontrolliert, selbstbewusst, vorlaut, will alles besser wissen
4	Klassenclown verhaltensauf- fälliger Typ	Andere folgen ihm, beliebt, gerne im Mittelpunkt, macht Dummheiten, stört den Unterricht, sucht Aufmerksamkeit
5	aggressiver Typ	aggressiv, hört nicht zu, leicht reizbar, schlägt, will der Erste/Beste sein
6	hyperaktiver Typ	lässt sich ablenken, schreit/brüllt, unruhig, zappelig
7	Träumer	in Gedanken, langsam, schlechte Noten, träumt, unkonzentriert
8	Faulpelz	faul, intelligent, passiv, schlechte Noten
9	Null-Bock	fehlendes Schulmaterial, lustlos, uninteressiert, unmotiviert
10	introvertierter Typ Außenseiter ruhiger Typ zurückhaltender Typ schüchterner Typ	alleine, anders, ängstlich, Einzelgänger, geringe soziale Interaktion, grenzt sich ab, keine Eigeninitiative, meidet andere Kinder, möchte nicht auffallen, nicht integriert, ordentlich/organisiert, redet nicht viel, ruhig/still, schüchtern, unauffällig, unsicher, zurückhaltend

Die Beschreibung eines typischen *Musterschülers* zeigt sich in Cluster 1: Der Schüler ist hoch motiviert und konzentriert, zeigt gute Schulleistungen sowie gutes Arbeitsverhalten und Kooperationsbereitschaft. Cluster 2 beschreibt einen lauten, gesprächigen Schüler und beinhaltet als Label einzig den *lebhaften Schülertyp*. Cluster 3 beschreibt einen Schüler mit dominantem und selbstbewusstem Auftreten, der oft seine Mitschüler korrigiert und diese gerne kontrol-

liert und kommandiert. Anhand der Labels lässt sich dieser Schülertyp als *dominanter Besserwisser* charakterisieren. Cluster 4 umfasst den Klassenclown sowie den verhaltensauffälligen Typ und wird durch vor allem aufmerksamkeitssuchendes und unterrichtsstörendes Verhalten beschrieben. Dieses Cluster legt eine Interpretation wie etwa *aufmerksamkeitssuchender Störenfried* nahe. Der in Cluster 5 beschriebene *aggressive Typ* wird vor allem durch seine Reizbarkeit, Gewalttätigkeit und geringe Zugänglichkeit charakterisiert. Der *hyperaktive Typ* des sechsten Clusters ist durch hohe Ablenkbarkeit und motorische Unruhe gekennzeichnet. Obwohl dieser mit dem lebhaften Schülertyp das lautstarke Verhalten teilt, lässt die Wortwahl in den Eigenschaften auf eine deutlich negativere Bewertung des hyperaktiven Schülers deuten. Cluster 7 beschreibt den *Träumer* als verträumt und gedanklich abwesend, was als Ursache der ihm zugeschriebenen schlechten Noten und der geringen Konzentration angesehen werden kann. Der in Cluster 8 charakterisierte *Faulpelz* zeichnet sich ebenfalls durch schlechte Noten aus. Diese entstehen im Vergleich zum Träumer jedoch eher aus Underachievement, d.h. er setzt seine Intelligenz aufgrund schlechten Arbeitsverhaltens nicht in entsprechende Schulleistungen um. Der *Null-Bock-Typ* des neunten Clusters zeichnet sich durch fehlende Motivation und dementsprechende Zuverlässigkeit im Vorhandensein des Arbeitsmaterials aus. Das sehr viele Eigenschaften und Labels umfassende Cluster 10 beschreibt zusammenfassend einen *sozial zurückgezogenen Typ*, wobei die genauere Betrachtung der Labels und Eigenschaften deutlich macht, dass die soziale Zurückgezogenheit des Schülers einerseits auf bewusste Entscheidung (Einzelgängertum), andererseits auf eine soziale Hemmung (Unsicherheit, Schüchternheit) zurückzuführen sein kann.

Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse deuten auf das Vorliegen eines unerwartet differenzierten Sets von Schülerstereotypen bei angehenden Lehrkräften hin. Es zeigte sich eine hinreichend hohe Stabilität der Typen über zwei verschiedene Agglomerationsmethoden. Obwohl dieses Resultat im engeren Sinne nur die Unabhängigkeit der entstandenen Klassifikation von einer gewählten Clusterungsmethode nahelegt, unterstützt es indirekt die Annahme, dass das Schülerstereotypenset angehender Lehrkräfte über eine gewisse Strukturierung und interindividuelle Übereinstimmung verfügt. Grosse interindividuelle Unterschiede in den Schülerstereotypen oder eine diffuse, unklare Abgrenzung der einzelnen Schülerstereotype sollten bestehende Unterschiede in der Ähnlichkeit beziehungsweise Unähnlichkeit der einzelnen Schülerstereotypen verschleiern und zu einer relativ homogenen Ähnlichkeitsmatrix als Ausgangsbasis der Clusteranalyse führen. Dies sollte im Gegenzug dazu führen, dass die resultierende Klassifikation stark von der gewählten Clusterungsmethode abhängig ist.

Es kann die Frage gestellt werden, inwieweit sich Übereinstimmungen zwischen den 10 in dieser Untersuchung aufgezeigten Schülerstereotypen und den von Hofer (1981) gefundenen ergeben. Hofers *Klassenprimus* deckt sich gut mit dem als Musterschüler beschriebenen Schülerstereotyp. Beide Typen zeichnen sich durch gute Schulleistungen gepaart mit hoher Intelligenz, starkem Interesse und sehr gutem Arbeitsverhalten aus. Hofers *extrovertierter Schüler* ähnelt in seiner Gesprächigkeit dem aufgezeigten lebhaften Schüler. Der *schlechte Schüler* Hofers spiegelt sich relativ gut im Null-Bock-Typ dieser Untersuchung wieder. Sie zeigen im Unterricht mangelnde Anstrengung und Interesse und weisen ein schlechtes Arbeitsverhalten auf. Eine Unterschiedlichkeit zeigt sich in der Begabung dieses Schülers, deren Mangel in Hofers Schülerstereotyp thematisiert wird, im Null-Bock-Typ jedoch nicht. Hofers *introvertiert-sensibler* Schüler entspricht, abgesehen von der fehlenden Komponente der freiwilligen Zurückgezogenheit und der Aussage über die Begabung, dem sozial zurückgezogenen Schülertyp des zehnten Clusters dieser Untersuchung.

Neben den genannten Übereinstimmungen zeigen sich zwischen den Stereotypen dieser Untersuchung und Hofers Schülertypen jedoch ebenfalls Unterschiede. Der *Arbeiter* Hofers findet keine Entsprechung in einem der von uns aufgezeigten Schülertypen. Hingegen treten in den aufgezeigten Typen unserer Studie Komponenten auf, die in keinem von Hofers Schülertypen erfasst sind, beispielsweise Aggressivität, Hyperaktivität, Verhaltensauffälligkeit und Dominanz.

Eine Interpretation dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schülerstereotypen Hofers und denen dieser Untersuchung wird durch den Umstand erschwert, dass im Vergleich dieser Untersuchungen die Erfahrung der Probanden (d.h. erfahrene Lehrkräfte vs. Lehramtsstudierende) nicht von Zeiteffekten trennbar ist. Eine Interpretation der Unterschiede als Resultat eines unterschiedlichen Grades an Lehrerfahrung zwischen den Teilnehmenden muss die Alternativerklärung berücksichtigen, dass diese Unterschiede auch durch Veränderungen der Schülercharakteristika zwischen der Zeit von Hofers Untersuchung (1981) und heute erklärbar sind.

Trotz der erwähnten Probleme legen einige der Unterschiede eine Interpretation als Zeiteffekt nahe. In der bildungspolitischen Diskussion sind Verhaltensauffälligkeit und Aggression an Schulen zu bedeutsamen Themen mit starker öffentlicher Wirkung avanciert, so dass diese Eigenschaften heutzutage für Lehrkräfte eine hohe Salienz aufweisen. Auch der aufgezeigte hyperaktive Schülertyp könnte dementsprechend daraus resultieren, dass sich die einst fast unbekannte Aufmerksamkeits-Hyperaktivitäts-Störung mittlerweile zum Bestandteil des Allgemeinwissens entwickelt hat.

Zusammenfassend erlauben die Ergebnisse dieser Studie die Annahme, dass differenzierte Schülerstereotype schon zu einem frühen Zeitpunkt der Ausbildung bei angehenden Lehrkräften existieren. Nicht eindeutig zu klären ist die Frage, ob bereits die geringe praktische Lehrerfahrung ausreichend ist, um ein

differenziertes Set von Schülerstereotypen auszubilden und sich somit die Entwicklung von Schülerstereotypen mit hoher Geschwindigkeit vollzieht, oder ob sich das unerwartet differenzierte Schülerstereotypenset nicht bereits vor Beginn der Ausbildung, beispielsweise in der Schulzeit der Lehrkräfte, entwickelt hat und mit in die Ausbildung hineingetragen wurde. Zur Beantwortung dieser Frage ist die längsschnittliche Betrachtung von Schülerstereotypen beim Eintritt in die Lehramtsausbildung in einer weiteren Studie vonnöten.

Aus der bestehenden Forschung ist nicht eindeutig ersichtlich, ob angehende Lehrkräfte als Novizen der schulischen Urteilsbildung bereits in der Lage sind, ihre mental repräsentierten Schülerstereotype gleich Experten zielabhängig und adaptiv einzusetzen, d.h. beispielsweise diese bei entsprechenden normativen Vorgaben nicht in ihre Leistungsbeurteilungen einfließen zu lassen. Falls dies nicht der Fall sein sollte, erscheint die Ausbildung angehender Lehrkräfte als geeigneter Zeitpunkt, um entsprechende Interventionsprogramme zu implementieren. Hier könnten Lehrveranstaltungen, die diese kognitiven Prozesse thematisieren, dabei helfen, dass angehende Lehrkräfte einen tieferen Einblick in ihre Urteilsprozesse erhalten. Zielführender wäre jedoch die Implementierung von Veranstaltungen in die universitären Curricula, in denen angehende Lehrkräfte im Gebrauch geeigneter Hilfsmittel und Strategien geübt werden, welche die Fähigkeit zum situations- und zielabhängigen Wechsel der Verarbeitungsstrategie trainieren, um im Kontext der schulischen Urteilsbildung die Entwicklung zur erfahrenen Lehrkraft zu fördern.

Autorenhinweis

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes «Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften bei der Erstellung der Übergangsempfehlung: Eine Analyse aus der Perspektive der sozialen Urteilsbildung» (KR 2162/4-1) durchgeführt, welches dem Schwerpunktprogramm «Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen» der DFG zugeordnet ist. Wir danken der DFG für ihre Förderung. Weiterhin bedanken wir uns herzlich bei Gerardina Blasetti, Jessica Correia, Estelle Brzozowski Georges, Christine Lehnert und Hélène Meyer für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung und -aufbereitung.

Literaturverzeichnis

- Anderson, C. A. & Sedikides, C. (1991). Thinking about people: Contributions of a typological alternative to associationistic and dimensional models of person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 203-217.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4. aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Cantor, N. & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 12, pp. 3-51). New York: Academic Press.
- Cohen, C. (1981). Person categories and social perception: Testing some boundaries of the processing effects of prior knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 441-452.

- Eckes, T. (1994). Explorations in gender cognition: Content and structure of female and male subtypes. *Social Cognition*, 12 (1), 37-60.
- Everitt, B. (1974). *Cluster analysis*. London: Heinemann.
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 1-74). New York: Academic Press.
- Hilton, J. L. & Hippel, W. von. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens* (S. 192-222). München: Urban & Schwarzenberg.
- Jussim, L. (2005). Accuracy in social perceptions. Criticisms, controversies, criteria, components and cognitive processes. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 37, pp. 1-93). Amsterdam: Elsevier.
- Klauer, K. (1978). *Handbuch der pädagogischen Diagnostik*. Düsseldorf: Schwann.
- Klayman, J. & Ha, Y.-W. (1987). Confirmation, disconfirmation, and information in hypothesis testing. *Psychological Review*, 94 (2), 211-228.
- Krolak-Schwerdt, S. (1999). Die Wahrnehmung von Persönlichkeitseigenschaften und ihrer Zusammenhänge: ein Methodenvergleich. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (1), 12-31.
- Krolak-Schwerdt, S. (2003). Beeinflusst die Aktivierung von Eigenschaftskategorien das interpersonelle Verhalten? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34 (2), 79-90.
- Krolak-Schwerdt, S. & Rummer, R. (2005). Der Einfluss von Expertise auf den Prozess der schulischen Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 205-213.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhrer, M. & Gräsel, C. (2009). Verarbeitung von schülerbezogener Information als zielgeleiteter Prozess: Der Lehrer als flexibler Denker. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), 175-186.
- Milligan, G. W. (1980). An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. *Psychometrika*, 45 (3), 325-342.
- Milligan, G. W. (1996). Clustering validation: Results and implications for applied analyses. In P. Arabie, L. J. Hubert & G. De Soete (Ed.), *Clustering and classification* (pp. 341-376). River Edge, NJ: World Scientific.
- Milligan, G. W. & Cooper, M. (1985). An examination of procedures for determining the number of clusters in a data set. *Psychometrika*, 50 (2), 159-179.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14 (4), 535-569.
- Pendry, L. (2007). Soziale Kognition. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 111-145). Heidelberg: Springer.
- Petersen, L.-E. & Six-Materna, I. (2006). Stereotype. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Reihe Handbuch der Psychologie, Bd. 3, S. 430-436). Göttingen: Hogrefe.
- Powell, R. S. & Juhnke, R. G. (1983). Statistical models of implicit personality theory: A comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (5), 911-922.
- Queller, S. & Smith, E. R. (2002). Subtyping versus bookkeeping in stereotype learning and change: Connectionist simulations and empirical findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (3), 300-313.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Seber, G. A. F. (2004). *Multivariate observations*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 18.11.2008 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Showers, C. & Cantor, N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies. *Annual Review of Psychology*, 36, 275-305.
- Stangor, C. & McMillan, D. (1992). Memory for expectancy-congruent and expectancy-incongruent information: A review of the social and social development literatures. *Psychological Bulletin*, 11, 42-61.
- Strube, G. (1984). Techniken der empirischen Wortfeldanalyse. In A. von Eye & W. Marx (Hrsg.), *Semantische Dimensionen. Verhaltenstheoretische Konzepte einer psychologischen Semantik* (S. 107-152). Göttingen: Hogrefe.
- Wason, P. C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 129-140.

Schlagworte: Schülertype, Lehrerkognitionen, Grundschule, soziale Kognition

La représentation cognitive de types d'élèves chez les futurs enseignants – Une analyse typologique

Résumé

Cette étude vise à examiner si de futurs instituteurs avec peu d'expérience professionnelle disposent déjà d'une représentation cognitive de catégories de types d'élèves. Par ailleurs, elle vise à examiner à quel point ces types se distinguent. 82 étudiants en sciences de l'éducation ont cité et caractérisé des types d'élèves rencontrés lors de leurs expériences d'enseignement. L'analyse des données a révélé 20 types d'élèves fréquemment cités, décrits par 65 attributs fréquemment cités. Une analyse de classification hiérarchique par agglomération des types a révélé 10 groupes qui furent interprétés par leurs attributs respectifs. L'application d'une méthode d'agglomération alternative n'a guère affecté la stabilité des groupes. Ceci est interprété comme un indicateur de l'existence d'un assortiment bien structuré et distinct de types d'élèves chez les futurs instituteurs. Par ailleurs, les types d'élèves ont été comparés à ceux cités par des instituteurs expérimentés dans l'étude de Hofer (1981). Quelques différences ainsi observées peuvent être considérées comme indicatrices de l'influence sur les stéréotypes exercée par les changements des discussions de politiques d'enseignement. L'existence de ces types d'élèves est discutée en fonction de leur création et de leur implication dans la formation des enseignants.

Mots clés: Types d'élèves, perceptions d'enseignants, école primaire, cognition sociale

La rappresentazione cognitiva dei tipi di allievi nei futuri insegnanti – Un'analisi tipologica

Riassunto

Il presente studio ha come obiettivo quello di capire se futuri insegnanti con poca esperienza abbiano sviluppato una rappresentazione cognitiva dei set di tipi di allievi e in che misura tali tipi si differenziano. 82 studenti di scienze dell'educazione hanno indicato i tipi di allievi con i quali sono entrati in contatto durante le loro esperienze pratiche e li hanno descritti attraverso degli attributi caratterizzanti. L'analisi ha evidenziato la prevalenza di 20 tipi di allievi, descritti prevalentemente attraverso l'utilizzo di 65 attributi. Da un'analisi gerarchica agglomerativa dei tipi sono emersi 10 cluster, interpretati a seconda della classificazione degli attributi. Inoltre, l'utilizzo di un metodo di agglomerazione alternativo non ha variato la stabilità dei cluster. Ciò indica che i futuri insegnanti dispongono già di un set differenziato e strutturato di tipi di allievi. In seguito, i tipi sono stati confrontati con quelli citati dagli insegnanti esperti nello studio di Hofer (1981). Alcune delle differenze emerse dal confronto potrebbero indicare che gli stereotipi riguardanti i tipi di allievi vengono influenzati dai cambiamenti nella discussione sulla politica educativa. L'esistenza di questi tipi di allievi viene discussa in relazione alla loro nascita e alle loro implicazioni per i futuri insegnanti.

Parole chiave: Tipi di allievi, percezioni degli insegnanti, scuola primaria, cognizione sociale

The cognitive representation of types of students in future teachers – A typological analysis

Abstract

This study investigates whether or not future teachers with little teaching experience already have developed a cognitively represented set of types of students. Furthermore, it investigates how differentiated these types are. 82 students in educational sciences mentioned and characterized types of students that they had met during their teaching experiences. Data analysis revealed 20 commonly mentioned types of students described by 65 commonly mentioned attributes. A hierarchical agglomerative cluster analysis of the types revealed 10 clusters, which were interpreted according to their respective attributes. The cluster solution was found to remain stable over an alternative agglomeration method. This is interpreted as an indicator that future teachers do hold a differentiated and structured set of types of students. Furthermore, the types of students are compared to the ones mentioned by experienced teachers in Hofer's study (1981). Some of the so revealed differences can be seen as indicators that stereotypes of students might be influenced by changes in educational policy discussions. The existence of these types of students is discussed regarding their development and implications for teacher education.

Key words: Types of students, teacher thinking, primary school, social cognition